

DATOS IDENTIFICATIVOS DEL COMUNICANTE: Beatriz Vila Ramos. Profesora de Derecho Constitucional. Universidad Francisco de Vitoria. b.vila.prof@ufv.es

TITULO DE LA COMUNICACIÓN:

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. Una experiencia concreta, la evaluación del aprendizaje en la asignatura de Derecho Constitucional

EJE TEMATICO AL QUE SE ADSCRIBE LA COMUNICACIÓN,

Eje temático prioritario 2. e): La evaluación de los aprendizajes

PALABRAS CLAVE

Evaluación para el desarrollo de competencias; sistema tradicional de evaluación; evaluación de aprendizajes; Evaluación continua; ECTS

RESUMEN DE LA COMUNICACIÓN:

La evaluación es una de las tareas fundamentales del profesorado, uno de los factores indiscutibles en la mejora de los aprendizajes y de la calidad docente, y un factor extraordinariamente influyente y condicionador de los procesos de aprendizaje y la calidad de los mismos. La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige modificaciones en la programación de asignaturas; la coordinación y elaboración de materiales didácticos; introducción y experimentación de nuevas estrategias docentes o recursos didácticos que propicien una enseñanza más activa y motivadora así como el desarrollo de modelos de interacción en el aula o de los aprendizajes; de entre todos ellos quizás el más importante sea la reorganización de la enseñanza superior en torno a modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante y el desarrollo de competencias profesionales. Circunstancia que conlleva, inevitablemente, la modificación de la metodología de aprendizaje y los sistemas de planificación y evaluación en la enseñanza universitaria.

Esta comunicación presenta una reflexión no sólo sobre los inconvenientes que genera en el aprendizaje del alumno el sistema de evaluación tradicional, o la importancia de la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino en la necesidad de transformar estos sistemas de evaluación con la implantación del ECTS. La aplicación del ECTS (European Credit Transfer System), centrado en el aprendizaje del alumno y en la carga de trabajo del estudiante impulsa y condiciona los objetivos del programa de enseñanza-aprendizaje-evaluación diseñado por el profesor al incluir el aprendizaje en competencias, excluido, hasta hoy, de la evaluación tradicional. Por ello a nuestro juicio, las transformaciones requeridas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no tendrán un éxito completo si no se modifican los instrumentos de evaluación.

Se incluye también la descripción del modelo de evaluación que se ha seguido en la evaluación de la asignatura de Derecho Constitucional en estos dos últimos años, sin duda mejorable, pero que indudablemente se aparta del sistema tradicional de evaluación.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. Una experiencia concreta, la evaluación del aprendizaje en la asignatura de Derecho Constitucional.

Beatriz Vila Ramos. Profesora de Derecho Constitucional. Universidad Francisco de Vitoria. b.vila.prof@ufv.es

1. El proceso de convergencia europea y los sistemas de evaluación

Se acerca el horizonte de 2010, previsto por la Declaración de Bolonia (1999) para la plena implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. El proceso de cambio que están viviendo las Facultades de las Universidades españolas es por un lado plural, como consecuencia de la multiplicidad de factores que inciden en la modificación de los sistemas metodológicos, organizativos y estructurales en las diferentes universidades y facultades, debemos recordar que se trata de un sistema de enseñanza superior con un alto número de Universidades con dependencias autonómicas y localistas. De otro de implantación sucesiva, lo que contribuye a aprender sobre la experiencia de otros. En cualquier caso el proceso es impresionante, como lo serán repercusiones que tiene y tendrá sobre la actividad del docente. No es posible aventurar todavía cuales serán las consecuencias específicas de esta transformación, pero sí que el cambio metodológico afectará al normal desarrollo de la Universidad que conocemos hoy.

La apertura del debate sobre la Universidad, fin y misión, el análisis sobre la pedagogía de la educación universitaria, la aplicación de nuevos métodos de aprender y enseñar, el aprendizaje-enseñanza de competencias ya sean genéricas o específicas, en definitiva la adaptación de las universidades a los criterios de convergencia europea en materia educativa no nos pueden hacer olvidar que lo que se pretende es transformar los sistemas universitarios poniendo en el centro el aprendizaje del alumno. Hasta hoy todos los pasos dados confirman el fin que justifica las transformaciones en la educación superior, válido en 1999 y vigente aún hoy, convertir a la Unión Europea en el mayor centro de conocimiento dinámico de base económica en el mundo, capaz de sostener el crecimiento económico con más y mejores trabajos en un mundo de cohesión social¹. Desde este prisma la Universidad debe preparar a sus estudiantes con el más avanzado conocimiento, en las mejores capacidades y en aquellas competencias que le serán y le son requeridas en su vida profesional, preparándole para el aprendizaje que deberá adquirir a lo largo de toda su vida (long life learning).

El camino andado es breve, en el mejor de los casos un curso académico, y las propuestas deben adecuarse a la realidad de la vida universitaria que incumbe también, como no, al alumno; su actitud y responsabilidad son esenciales en el éxito o fracaso del proceso de convergencia. Sin duda las modificaciones deberán incidir en cuestiones tales como: programación de asignaturas y currículum; la coordinación y elaboración de materiales didácticos; introducción y experimentación de nuevas estrategias docentes o recursos didácticos que propicien una enseñanza más activa y motivadora; desarrollo de modelos de interacción en el aula o de los

¹ Véase el documento elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas (2003), titulado “Educación y formación 2010”, disponible en (<http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/>)

aprendizajes o puesta en marcha de procesos de reflexión conjunta como el propuesto en este Congreso, pero los procesos de convergencia y en definitiva la implantación de las transformaciones requeridas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no tendrá un éxito completo si no se modifican los instrumentos de evaluación.

Desde este prisma creemos que en los momentos actuales de reformas y transformaciones curriculares, de reducción en la duración de los programas o de búsqueda de un mayor nivel de calidad en los contenidos de la educación superior, la discusión sobre la evaluación de los estudiantes cobra vital importancia. Los métodos de evaluación se han mostrado útiles como medida motivadora e impulsora de los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos y, a nuestro juicio, favorecen que los cambios exigidos lleguen a buen puerto y sean efectivos.

La evaluación del trabajo del estudiante es una parte muy importante en el proceso de aprendizaje y, conforme a la regulación del sistema europeo de transferencia y acumulación de crédito (ECTS), debe reflejar la cantidad de trabajo, la calidad de sus logros y, en definitiva, el aprendizaje del alumno en competencias genéricas y específicas así como en los objetivos fijados por el profesor en su guía docente². En este sentido, la evaluación tradicional se revela insuficiente.

Todavía no es posible aventurar soluciones generales a los problemas que se plantean en referencia a los sistemas de evaluación, en la mayoría de las ocasiones hoy todavía a nivel teórico, pero sí los problemas reales que plantean cuestiones concretas. Siguiendo esta línea nos proponemos explicar en esta comunicación los problemas, ventajas e inconvenientes del sistema de evaluación actual e intentar exponer el sistema de evaluación que he aplicado en los últimos años en la asignatura de Derecho Constitucional en la Universidad Francisco de Vitoria, sin duda mejorable pero que indudablemente se apartan del sistema de evaluación tradicional que evalúa sólo el contenido formal de la asignatura. No debemos olvidar que la evaluación se constituye en un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, a la vez que le permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje³.

2.- El sistema de enseñanza-aprendizaje y la evaluación tradicional.

El informe del profesor Fernández Pérez de la Universidad Complutense, como bien recuerda López Álvarez⁴, exponía ya en 1989 la particular cultura de la educación-evaluación que se había instalado en las aulas de la Universidad Española y que afectaba inevitablemente a la vida universitaria y al sistema de enseñanza-aprendizaje-evaluación. El informe reflejaba con ánimo de crítica la siguiente situación: existencia de un solo examen final, predominancia de preguntas memorísticas, falta de consideración de otras opciones evaluatorias u otro tipo de

² En relación al sistema de evaluación en los diferentes países se puede obtener más información en la página www.enic-naric.net/, donde existen links a las diferentes organizaciones de los Estados que firmaron la Declaración de Bolonia

³ CORDOBA GÓMEZ .F. J *La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta*. Revista Iberoamericana de educación. Vol 39. Nº 7. 2006. Pp 30

⁴ LOPEZ ALVAREZ. L.F. *Métodos de evaluación*. Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado de Derecho (VVAA).Pp 361. Aranzadi. Navarra 2009.

técnicas que no fueran el examen convencional, atención preferente a los resultados en detrimento de los procesos por medio de los cuales se llega a los resultados, y la percepción del examen como algo poco relacionado con el conocimiento real de la disciplina y, lo que puede resultar más llamativo, con el ejercicio profesional.

Esa es la realidad generalizada en la mayoría de las Universidades en relación a la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Salvo casos puntuales la evaluación se centra en certificar el dominio por parte del alumno de la materia que el profesor ha explicado durante el curso y que constituye el temario del programa; como sistema de evaluación, un único examen que suele ser escrito y con preguntas generales que corresponden a los epígrafes desarrollados durante el curso, se evalúa y certifica el conocimiento cuantitativo del alumno en la materia, primando el aprendizaje memorístico.

A nuestro juicio el sistema que impera hoy en la Universidad parte del modelo napoleónico de Universidad, representado especialmente por su orientación profesionalizante. La misión fundamental en este tipo de Universidad consiste en la transmisión de unos conocimientos que se pensaban serían válidos prácticamente durante toda la vida y que tenían su reconocimiento en un título que permitía el acceso seguro a una profesión estable. Sin embargo, la Universidad no siempre fue así, como bien describe Rodríguez-San Pedro refiriéndose a la Universidad del siglo XIV y XV en general, y a la salmantina en particular, el método pedagógico comprendía *lectiones, repeticiones y disputationes* se trataba de comentarios analíticos sobre textos consagrados, conferencias magistrales públicas y ejercicios dialécticos. La lengua académica era el latín, lo que facilitaba los intercambios y la movilidad internacional y no existían exámenes de curso, sino pruebas finales o grados académicos⁵. ¿No recuerda este tipo de Universidad a la propuesta en los procesos de convergencia europea?

Hernando Masdeu nos recuerda también que el contenido de las clases lo acordaban los alumnos y los profesores en presencia del Rector, aunque se tomaba como referencia el texto que daba título a la asignatura, lo que hace suponer que en la Universidad de Salamanca se seguía el modelo de la Universidad de Bolonia⁶. Resulta descriptiva a la hora de comprender y definir la Universidad durante el concepto que acuña Alfonso X en las Partidas (Partida segunda, t XXXI, ley 1)⁷ cuando hace referencia a la Universidad: “*Estudio es ayuntamiento de maestros et de escolares, que es fecho en algunt logar con voluntar en con entendimiento de aprender los saberes*”.

La situación descrita nada tiene que ver con la vida universitaria española de mediados del siglo XX y XXI marcada por una Universidad masificada donde el profesor universitario – siempre hablamos en general, y exceptuando los estudios de doctorado- no es, ni quizás las circunstancias permitían ser, un docente que centrase su aprendizaje más allá del contenido; en este contexto la actuación del profesor universitario empieza y acaba con la transmisión de conocimientos, incidiendo únicamente en la formación formal. Su responsabilidad se reduce a la

⁵ RODRIGUEZ-SAN PEDRO BEZARES. L. E *La Universidad de Salamanca: Evolución y declive de un modelo clásico*. Revista Studia histórica. Historia Moderna. Nº 9 1991. Pp 11.

⁶ HERNANDO MASDEU. J *Una perspectiva histórico comparada de los modelos de planes de estudios de derecho*. Enseñar Derecho en el Siglo XII. Una guía práctica sobre el grado de Derecho. Coord RODRIGUEZ ARANA. J y PALOMINO LOZANO. R Thomson Reuters. Navarra 2009.

⁷ Citada en GONZALEZ A *La Universidad de Nuestro Tiempo*. Madrid. 1976. Pp 54

formación técnica del alumnado que se supone capacita al alumno para la realización técnica de una actividad profesional y por ello, el eje central de la actividad del profesor y de la universidad es la investigación, el estudio y en el mejor de los casos, la correcta transmisión del mensaje que implica el uso de las nuevas tecnologías.

En el sistema tradicional el estudiante medio se encuentra cómodo, no existe una necesidad clara de asistencia a las clases expositivas y la evaluación se realiza mediante un único examen final que requiere un esfuerzo en el último momento del curso y cuyos resultados, que se conocen a final del curso, no contribuyen a la reflexión del alumno sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de esta realidad y de la “comodidad” del sistema descrito que obliga al alumno a “estudiar” sólo durante el periodo de exámenes, en estos doce años de docencia he constatado que la mayoría de los estudiantes están a favor de un sistema en el que se incluyan otras actividades diferentes a la clase magistral. Eso sí, siempre y cuando las actividades sean evaluadas representando un porcentaje elevado de la nota final.

Desde la aprobación de las reformas en educación superior los profesores han innovado en su sistemática de impartir docencia utilizando el método del caso para incidir en la aplicación práctica de las cuestiones teóricas, en la utilización de nuevas tecnologías, en combinar la lección expositiva –magistral se produce en muy contadas ocasiones- con alguna otra actividad, trabajos de investigación...etc pero, salvo supuesto excepcionales todo lo aprendido y enseñado no suele constituir parte de la evaluación del alumnado.

Desde este prisma la inevitable reforma de las metodologías educativas que exige el proceso de construcción del espacio europeo de educación superior deberá ir acompañada de reformas estructurales e institucionales que permitan aplicar las innovaciones metodológicas y organizativas que contribuyen a centrar la labor en el aprendizaje del alumnado, permitiendo que los nuevos modos de enseñanza-aprendizaje alcancen el meollo de la actividad universitaria que radica en la interacción profesores-estudiantes para la generación de aprendizaje.

Quizás para explicar adecuadamente los problemas en la organización de la nueva sistemática de la Universidad nada sea más gráfico que exponer los métodos de enseñanza de negociación y estrategia en Harvard: “el método tiene un marcado carácter interdisciplinar. Combina las clases magistrales con la práctica de la negociación a través del método del caso, con supuestos prácticos escogidos en diversos contextos, tanto jurídicos como empresariales, tanto nacionales como internacionales. Además, la formación se complementa con ejercicios que les ofrecen la oportunidad de ampliar su propio repertorio de habilidades para la negociación. La discusión y la revisión entre pares, que se desarrolla en grupos de trabajo, permiten un intercambio de ideas y experiencias, y la aplicación de un método de autoevaluación continua les pone de manifiesto sus avances en el aprendizaje –o sus carencias en algunos casos-”⁸. ¿Se imaginan este mismo supuesto desarrollado en la Universidad española? Suponiendo que los profesores conozcan la metodología empleada, ¡labor de titanes!, el primer obstáculo la tipología de las aulas, pero el segundo y no de menor importancia el número de alumnos, tantos, que impediría el desarrollo de la clase y evidentemente la evaluación del alumnado propia del sistema de Bolonia.

⁸ MESENGUER. S *Negociación y mediación*. Enseñar Derecho ...*Opus cit.* Pp 241

En general los profesores siguen los métodos de evaluación aprendidos bien por tradición, por simple mimetismo o como consecuencia de las circunstancias descritas, sin darse cuenta que el método de evaluación impulsa lo que el alumno quiere aprender y muestra lo que el profesor quiere enseñar. El sistema de evaluación determina no lo que el profesor enseña sino lo que el alumno decide aprender en función del criterio de los profesores que determinan, en un juicio previo, lo que debe aprender el alumno; lo que para el profesor es importante, formará parte de la evaluación, certificando, con el sistema de evaluación, que el alumno conoce y sabe lo que él ha querido transmitir.

Exigiendo al alumno el aprendizaje memorístico de la materia explicada, como sucede en el caso del examen convencional del que venimos hablando, el profesor obvia de la evaluación de los alumnos lo que el profesor aporta, explica y razona en el aula; es en esta “explicación adicional” donde el profesor da respuesta desde su disciplina a los problemas que la sociedad tiene planteadas, pero esta verdadera comunicación del saber “no suele entrar en el examen” en el sistema de evaluación tradicional. Tampoco lo que el alumno ha aprendido durante el desarrollo de las clases, ni en la elaboración de los casos o cuando ha debido enfrentarse a pruebas orales, ni lo que piensa, razona o reflexiona mientras aprende; como recuerda García Ramos cualquier profesor universitario con cierta experiencia sabe que lo que el alumno aprende no es tanto lo que el profesor enseña, o lo que el mismo alumno estudia para un examen. Lo que verdaderamente aprende, le sirve, es lo que “hace”, lo que “reflexiona”, aquello que requiere una postura activa del estudiante⁹.

Aún a sabiendas de que nos apartamos del objeto central de nuestra comunicación no podemos concluir este epígrafe sin tratar dos cuestiones que aún pareciendo superfluas son, a nuestro juicio, de enorme trascendencia a la hora de innovar en relación a los sistemas de evaluación del alumnado: por un lado, la ratio profesor-alumno; de otro, la falta de formación pedagógica del profesor universitario que dificulta la toma de decisiones previa a la transformación de los sistemas de evaluación.

Afirmar la falta de formación pedagógica de los profesores universitarios no es más que una obviedad, a pesar del enorme esfuerzo que se ha producido en estos últimos años en la celebración de cursos de formación, la preparación del “futuro docente” incide en el conocimiento de su disciplina con la asistencia y estudio en los cursos de doctorado; el conocimiento de los métodos de investigación propios de la materia en la que se especializará con la elaboración del primer trabajo de investigación y por último la realización de la tesis doctoral. Analizando este camino los estudios de doctorado que capacitan para la práctica de la docencia y la obtención del título de Doctor no incluyen la formación en la transmisión de conocimientos, sólo la investigación y el análisis profundo de la materia donde pretenda especialización. De hecho si profundizamos en los “nuevos mecanismos que capacitan o evalúan al profesorado” tanto a nivel nacional como autonómico, en términos globales, siguen incidiendo en los mismos aspectos.

La modificación de las conductas exigidas por la implantación del EEES en la actividad docente en nuestros días demuestran en general, la buena predisposición de los profesores

⁹ Tal y como expone GARCÍA RAMOS. J. M en *La formación integral: objetivo de la Universidad*. Revista Complutense de Educación, Vol 2 (2). Pp 324

universitarios que sin formación específica en cuestiones pedagógicas están dispuestos a transformar sus modos de impartir en aras a la mejora de la calidad de los estudios de sus respectivas disciplinas y la mejor formación del alumno pero también que, “la calidad de la docencia” y el esfuerzo de utilizar metodologías adecuadas para medir el conocimiento del alumno están escasamente valoradas en la propia carrera docente.

De otro la ratio profesor-alumno. Es quizás en la etapa de las revoluciones liberales donde puede comenzar, en la historia de las universidades occidentales de los últimos siglos, la diferencia de dos sendas históricas con modelos diferenciados que vienen a distinguir dos “tipos” de Universidad, el modelo europeo de corte napoleónico, más estatista, centralista y burocratizado que estamos analizando y las Universidades de raíz anglosajona. Las segundas han sido, en general, más fieles al legado de la universidad original, medieval y, siendo más tradicional, ha ido realizando al tiempo una universidad más dinámica, aunque no exenta de problemas¹⁰. Es de este tipo de Universidad del que parte la Declaración de Bolonia, pero en éstas, en las Universidades de raíz anglosajona en las que en general el conocimiento se centra en otras competencias que no se circunscriben únicamente al conocimiento formal, salvo excepciones suelen tener matriculados en las clases en torno a 28-40 alumnos, lo que permite al profesor un seguimiento individualizado de enseñanza-aprendizaje-evaluación y no una actividad centrada únicamente en la transmisión del saber formal sino en el aprendizaje global del alumnado. Con aulas masificadas¹¹, desde 1960 el número de alumnos matriculados ha pasado de 170.000 a millón y medio¹², el profesor universitario sólo podía transmitir conocimientos formales que dominaba y conocía y, evaluar cuantitativamente el nivel adquirido por sus alumnos; se incide en el nivel de instrucción pero no en la formación completa.

El profesorado ha realizado intentos de adaptación que, en diferente medida, han estado condicionados por el número de alumnos matriculados y por la asistencia regular de éstos a las actividades programadas. Requerimos también cambios institucionales que incidan en estas cuestiones, de lo contrario con la disminución de los periodos asignados a cada asignatura en la organización de los grados en 4 años será imposible la enseñanza en competencias que requiere al correcta implantación del sistema de convergencia europea.

3.- La necesidad de un cambio, la enseñanza de competencias y su evaluación.

El proceso de convergencia Europea obligatoriamente transforma la situación descrita, en el EEES, el ECTS (European Credit Transfer System), sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos, la unidad de medida cambia el sistema tradicional de créditos; se centra en el aprendizaje del alumno y en la carga de trabajo del estudiante necesaria para la consecución de los objetivos del programa. Estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de los resultados de aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir. Cada crédito ECTS tiene en cuenta distintos parámetros, como la carga de trabajo, los cursos y objetivos de formación, los

¹⁰ PEREZ-DÍAZ V. *Carácter y evolución de la Universidad Española*. Revista Claves de Razón Práctica. Nº 136. 2003 P.p 22

¹¹ Léase en referencia a estas cuestiones, el interesante artículo de MEYER Y SCHOFER *La Universidad en Europa y en el mundo: Expansión en el siglo XX*. Revista Española de Educación Comparada 12 (2006). Pp 15-36

¹² PEREYRA.M. LUZÓN.A. SEVILLA D. *Las Universidades Españolas y el proceso de construcción del espacio europeo de educación superior. Limitaciones y perspectivas de cambio*. Revista Española de Educación Comparada, 12 (2006). Pp 114.

resultados del aprendizaje, las horas de contacto profesor-alumno. Entre estas últimas no se tiene en cuenta sólo las horas lectivas, sino las que corresponden a tutorías, seminarios, visitas institucionales... y por ello la evaluación y sistemática tradicional que se centra sólo en lo que conoce y aprende el alumno en datos, es insuficiente.

El proceso de adaptación requiere no solo un ajuste de los créditos, sino también una reflexión sobre el método de evaluación que se va a utilizar para que todas las actividades que se realicen y competencias que se enseñen-aprendan durante el curso queden convenientemente evaluadas. A nuestro juicio desde un punto de vista práctico no se puede plantear la adaptación de las materias al EEES y al ECTS, sino se respetan estos tres pasos: primero, determinación de aquellas competencias que queremos desarrollar teniendo en cuenta el perfil de la carrera diseñado por la universidad; en segundo lugar precisar a través de que actividades pretendemos que el alumno aprenda las competencias que nos hemos fijado como objetivos en el Programa y, en tercer lugar, fijar el método de evaluación que seguiremos.

Este tipo de planteamientos nos lleva inevitablemente a formularnos, como primer paso, una serie de preguntass: ¿Qué he estado enseñando?¿Qué tengo que enseñar?¿Como se enseñan competencias?, y por último ¿Cómo evalúo lo que enseño? En realidad creo que todos los profesores de uno u otro modo hemos estado enseñando competencias sin la consciencia de estar incidiendo en las cuestiones descritas en los epígrafes precedentes. Ahora hace falta estructurar, sistematizar e innovar. La innovación parece llave del proceso en la modificación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Siguiendo a Nichols, la innovación es la “idea, objeto o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a los objetivos deseados”, si bien debemos advertir que con planificación y fruto de la reflexión, de lo contrario sería improvisación y aunque en ocasiones en la educación funciona la actuación en el aula con flexibilidad, no sucede lo mismo con la improvisación.

La innovación en el campo de la educación es por tanto una acción encaminada de forma planificada y en un proceso evolutivo fruto de la reflexión, que obligatoriamente debe referirse a procesos empíricos, que mejora el proceso sometido a estudio. En el ámbito de la educación, los proyectos de innovación son por tanto las acciones encaminadas a la mejora de la acción docente y por ende del proceso de aprendizaje de los alumnos. Esa es la fase en la que nos encontramos, en la reflexión y puesta en práctica de acciones encaminadas a la mejora; quizás ya se empleaban ciertas técnicas, pero en muy pocos casos se sistematiza y, a nuestro juicio, lo que no se incluye en la evaluación “no se enseña”.

Como explica López Álvarez “ el diseño de la evaluación no debe ser algo que el profesor deje para el final, supone el motor del desarrollo del curso y del aprendizaje del alumno y es necesaria una estrategia equilibrada y previa al comienzo de las clases eligiendo bien el tipo de pruebas a emplear y sopesando la influencia de la calificación que se les otorgue, y todo en un contexto en donde se mantiene el ritmo de trabajo a la vez que la progresión en la dificultad de los contenidos y destrezas”

Como resulta evidente a estas alturas el espacio europeo de educación superior exige la enseñanza-aprendizaje de competencias, precisemos cuales son, a nuestro juicio, las de mayor

importancia y analicemos el sistema de evaluación que juzgamos más adecuado. Utilizaremos para este análisis la terminología utilizada por la Aneca en el Libro Blanco del Grado de Derecho, a nuestro juicio muchos otros documentos utilizan un lenguaje complicado, cuando no encriptado.

En términos globales el fundamento de los nuevos títulos se centra en el desarrollo de competencias académicas o cognitivas, competencias interpersonales y competencias profesionales. Por competencias cognitivas entendemos aquellas que permiten aprender, es decir las que a los docentes nos permitan “enseñar a aprender”; las que nos permiten que los alumnos comprendan, reflexionen y analicen los contenidos que estudian hasta hacer propios aquellos que coincidan con su juicio, o sino al menos que sean capaces de crítica fundada. A nuestro juicio las fundamentales son: desarrollo del pensamiento lógico y la capacitación de la abstracción que permiten la maduración del alumno; desarrollo de capacidades metodológicas -organización y aprovechamiento del tiempo, responsabilidad en el aprendizaje autónomo, capacidad en la organización de tareas-; capacidad de análisis y síntesis; técnicas de estudio que permitan la aplicación progresiva del juicio crítico y el análisis del entorno socio-político y jurídico de su tiempo.

Cada Facultad adaptará las competencias hacia el perfil concreto que haya diseñado pero en todos los planes es necesario “enseñar a pensar”; destrezas en el uso de las nuevas tecnologías, manejo y localización de diversas fuentes bibliográficas y en realidad enseñar a manejar la innumerable información que se publica, o que se hace pública -buscar, gestionar, organizar y evaluar la información recogida en fuentes diversas es hoy en día ante la avalancha de publicaciones y la calificada como elefantiásica producción legislativa, imprescindible, el programa Alfin¹³ ha realizado interesantes avances en estas cuestiones-; enseñar al alumno los procesos lógicos y racionales aplicables a la resolución de problemas; desarrollo de destrezas en la expresión escrita; desarrollo de la capacidad de expresión oral

En relación a las competencias interpersonales, nos detendremos en las propias del sistema universitario, aquellas que capacitan para el ejercicio profesional, obviando las cualidades imprescindibles o fundamentales en el desarrollo de la personalidad, que “suponemos” el alumno ha debido perfeccionar en su etapa preuniversitaria.

Llegados a este punto creemos conveniente dejar constancia del interesante estudio que recoge el Libro Blanco de la Aneca en el Grado de Derecho sobre las relaciones interpersonales requeridas para el desempeño de las diferentes profesiones, constatando una lógica diferencia, que habremos de tener en cuenta en el diseño de los Títulos, de la intensidad entre el desarrollo de relaciones interpersonales en el ejercicio de actividades jurídicas en el entorno empresarial (abogados de empresa, despachos de abogados ...) y en el estrictamente jurídico (Notarios, Jueces, Fiscales...). La creación o iniciativa requerida a un abogado en un despacho, o a un director general, no puede ser la misma, que en el desempeño de la carrera judicial. En cualquier caso, y sin que la ordenación suponga preferencia de ningún tipo, enumeramos las siguientes: desarrollo de competencias y destrezas en el ejercicio del liderazgo y la asunción de responsabilidades; capacidad de trabajo en equipo; espíritu emprendedor; desarrollo de destrezas

¹³ Puede encontrarse toda la información sobre el Programa Alfin en la siguiente dirección de correo electrónico <http://univ.micinn.fecyt.es/uni/proyectos2005>

y competencias en torno a la innovación y creatividad; desarrollo de destrezas y competencias que permitan capacitar a los alumnos a trabajar en equipo.

Por último, las competencias profesionales, que entendemos son las que capacitan para el desempeño de una profesión. Si bien, y antes de enumerar estas competencias creo necesario advertir que, en función de la autonomía universitaria permitida por el proceso de convergencia europea en la organización de los títulos y en el currículo de materias que pretende la libre configuración de la trayectoria profesional desde la pluralidad de asignaturas y masters ofertados por cada Facultad, cada Universidad determinará las competencias profesionales necesarias en su perfil. Este hecho determina el grado de especialización del alumno y en consecuencia de la Universidad y por lo tanto el perfil que deberán desarrollar sus estudiantes según su especialización. Las competencias profesionales deberán pues adecuarse a ese perfil propio de cada Universidad

En los métodos tradicionales de evaluación priman los conocimientos teóricos y aunque exista un trabajo práctico se tiende a valorar menos la parte práctica que la teórica ya que el problema que subyace es que, en muchos casos, la realización de prácticas que abarquen todos los conceptos de una materia no suele ser un planteamiento realista por motivos de tiempo y número de alumnos. Sin embargo es en esta parte “práctica”, que puede estar formada por asistencia a juicios, visitas a instituciones, elaboración de un trabajo de investigación, análisis jurisprudencial, resolución de casos prácticos, elaboración de informes en referencia a textos legales o discursos de autores clásicos, redacción de textos legales...¹⁴ donde el alumno aprende otras competencias tan necesarias en su formación, como los conocimientos teóricos sobre la materia propia de cada asignatura. Sin embargo si el esfuerzo “extra” del alumno en la parte “práctica del estudio” no forma parte de su evaluación centraremos su aprendizaje en lo que su memoria sea capaz de retener, a no ser que en el examen también se integren preguntas que sólo quepa responder desde lo aprendido en la “práctica”. Es decir, a no ser que se produzca la innovación en el sistema de evaluación; a nuestro juicio, el proceso de convergencia europea en España será sólo una modificación formal con todos sus inconvenientes y el EEES papel mojado, si no conseguimos modificar los sistemas de evaluación.

Sólo nos resta ya precisar cuáles han sido las competencias que hemos decidido desarrollar al impartir nuestra disciplina, y exponer el sistema de evaluación y las actividades a través de las cuales hemos pretendido enseñar Derecho Constitucional durante este tiempo.

4.- Un caso práctico, la evaluación de la asignatura de Derecho Constitucional en la Universidad Francisco de Vitoria.

En nuestro caso y con las precisiones realizadas en los epígrafes previos, inclinarnos hacia un sistema de los denominados de evaluación continua fue sencillo; ofrecía, a nuestro juicio, todas las ventajas para poder motivar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin lugar a dudas resultó de enorme utilidad práctica elaborar una hoja de cálculo Excel en la que a través de sencillas fórmulas matemáticas incluíamos los resultados académicos de cada prueba,

¹⁴ Léase el interesante libro publicado, dirigido por RODRIGUEZ-ARANA. J y PALONIMO LOZANO. Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado de Derecho. Colección Monografías de Aranzadi. Navarra 2009.

ponderando en porcentajes los distintos aprendizajes del alumno a lo largo del curso; para contribuir a la objetividad del proceso las notas reflejan a su vez distintos porcentajes que muestran el aprendizaje en competencias, todas ellas constituyen la nota final de cada parte de la evaluación que a su vez forma la nota final de cada parcial. La nota de los dos parciales constituye la nota final del curso.

Es en la metodología, y específicamente en las guías docentes donde se reflejan las competencias a desarrollar en nuestra asignatura, pero al asignar porcentajes y calificar cada “parte” de la evaluación mostramos al alumno en que cuestiones centramos nuestro interés y en consecuencia como debe aprender; la valoración de las competencias y la asignación de porcentajes evidencia al alumno la importancia del aprendizaje en competencias si bien hemos tenido en cuenta también a la hora de determinar la ponderación, la dificultad de la labor a desarrollar desde el punto de vista del alumno. Tanto el sistema de evaluación como la descripción detallada de las actividades a realizar y las fechas en las que tendrán lugar las pruebas correspondientes o bien la entrega de trabajos, queda fijada al comienzo de curso en el programa de la asignatura que se entregan al alumno el primer día de clase.

El sistema de trabajo durante el curso se divide, al modo tradicional, en dos parciales; como muestra la gráfica del sistema de evaluación incluye las actividades a desarrollar en cada semestre aplicando los siguientes porcentajes: 40% examen oral; 20% nota prorrateada de exámenes no liberatorios orales, escritos, de teoría o práctica; 30% un trabajo fin de cuatrimestre; y el 10% restante DC que pretende medir el esfuerzo del alumno y su nivel de implicación en la asignatura.

Para lograr una explicación comprensible de nuestro sistema, es imposible aislar la metodología de enseñanza, las actividades de aprendizaje y la evaluación del rendimiento de los alumnos, explicaremos estas cuestiones, brevemente en atención a las limitaciones exigidas para las comunicaciones en este Congreso, aunque nos centraremos en el sistema de evaluación. Antes de comenzar debemos precisar que, tal y como hemos expuesto en los epígrafes precedentes, las clases donde desarrollo la sistemática que procedo a describir se componen como máximo de unos 35 alumnos, número que permite aplicar la mecánica de evaluación que procedo a exponer. Sin lugar a dudas, la ratio profesor-alumnos condiciona el sistema de evaluación por el que opta el profesor.

ASIGNATURA DERECHO CONSTITUCIONAL UFV											
Profesora: Dra. Beatriz Vila											
PONDERACION		20%				10%	30%		40%		
		Ex. No liberatorios				DC	Trabajo fin de	Exámen	Nota		
Nombre del alumno		1	2	3	4		cuatrimestre	oral	Final		
											0,00
											0,00
											0,00
											0,00

El examen oral supone un 40% de la nota y se realiza siempre ante un Tribunal, cronológicamente es la última prueba que realiza el alumno antes de finalizar el parcial; la mecánica del proceso pretende imitar a la que se sigue en cualquier oposición. El alumno extrae por suerte dos epígrafes que corresponden numéricamente con la descripción temática del programa de la asignatura; tras conocer cuales son los temas a desarrollar dispone de 10 minutos para preparar un esquema y comenzar con la exposición. La calificación será sobre 10 y viene a reflejar en un 70% su nivel de conocimiento teórico de la asignatura; un 15% la destreza en contestación a las preguntas que el Tribunal le plantea – nivel de iniciativa, grado de madurez, dominio de los nervios, sistemática y organización en la exposición de los temas-; y, un 10% la habilidad de comunicación oral y el dominio de la terminología jurídico-política.

El sistema educativo español no prepara a los alumnos para la comunicación verbal. Desde esta perspectiva y dado que en la mayoría de las ocasiones de la vida laboral hemos de transmitir nuestra labor y conocimientos verbalmente pensé que si ayudaba a los alumnos a desarrollar habilidades expositivas contribuiría a situarles en una situación diferente al del resto de personas que integran el mercado laboral; también contribuye a su proceso de maduración al tener que superar nervios, inseguridades, dudas Para que el examen oral fuera eficaz y dado que se enfrentan a él en ocasiones con miedo, la organización de seminarios sobre técnicas de oratoria que contribuyeran a superar con éxito esta prueba. Evidentemente pretendo desarrollar su competencia en expresión oral.

Los trabajos de fin de cuatrimestre calificados de 0 - 10 y que constituyen el 30% de la nota del parcial sirven para valorar la capacidad de los alumnos de aplicar los conocimientos aprendidos a circunstancias concretas. En estos trabajos se valoran las siguientes cuestiones: 30% el trabajo de investigación o la aportación académica del alumno; 15% el formato de presentaciones pudiendo realizar su trabajo al modo tradicional escrito, como video, grabación radiofónica, o a través de presentaciones power-point o cualesquiera otra; el 55% de la nota del trabajo serán las conclusiones elaboradas por cada grupo – si el trabajo es en equipo-, o individuales. La importancia en la nota de las conclusiones pretende fomentar en el alumno la crítica fundada sobre la materia en cuestión. En general el alumno español está acostumbrado a realizar lo que hemos denominado como “trabajos collage” en los que a través de una búsqueda bien bibliográfica o en Internet, “construye” un trabajo en el que “recopila” las informaciones de otros, creyendo que así elabora “su” trabajo. Sin las conclusiones los trabajos no son evaluados, pero exigen verdaderas conclusiones, opiniones fundadas en hechos históricos, sentencias, normas, creencias personales razonadas sobre los temas tratados en el trabajo. Con este tipo de trabajos pretendo desarrollar la competencia en expresión escrita, espíritu crítico, desarrollo de habilidades y destrezas en los trabajos en grupo y manejo de fuentes bibliográficas y jurisprudenciales así como herramientas informáticas.

En este sentido es importante que el profesor intente encontrar temas que se alejen de los trabajos que analizan sólo el contenido teórico de una cuestión concreta. El año pasado en el segundo cuatrimestre a los alumnos que cursaban Derecho Constitucional II les asigne por grupos un proyecto de ley y una proposición de ley que había sido presentada en el Congreso de los Diputados en el mes de septiembre. Tuvieron que analizar el procedimiento legislativo concreto seguido por la iniciativa, las diferentes posturas de los grupos parlamentarios en los órganos de la Cámara y la tramitación parlamentaria con el análisis de todas las enmiendas que se presentaron al texto. Fue un trabajo muy interesante, los alumnos comprendieron la dificultad de la

tramitación legislativa, los obstáculos a los que se enfrentaban los grupos minoritarios de la Cámara, la complejidad que reviste la redacción de textos jurídicos y valoraron el modo de proceder de órganos complejos como el Parlamento. Muchos tuvieron ocasión, el trabajo se presentó en mayo de forma oral con la ayuda de las presentaciones power point, de ver aprobada la iniciativa legislativa que habían analizado, otros no y esto les ayudó a entender la permanencia de ciertas reglas de derecho y la rapidez en la modificación de los textos legislativos si hay acuerdo político; constataron que el derecho es algo vivo y que las normas no son letra muerta que aparece en los códigos que estudian. El trabajo pretendía en primera instancia contribuir a que los alumnos estudiaran los temas correspondientes a procedimiento legislativo, fomentar el uso de las nuevas tecnologías y el trabajo en equipo a la par que se evitan los plagios, era un trabajo con toda la información a su disposición en la web del Congreso de los Diputados y el Senado, pero que no era posible copiar el trabajo.

Es importante en los primeros cursos tutelar los trabajos; aunque parezca sorprendente, son muchos los alumnos, a los que no se les ha enseñado la mecánica requerida para realizar un buen trabajo. Por ello fijé con los alumnos un calendario de reuniones en las que tratamos tanto las dudas formales como el contenido, e incluso en ocasiones los conflictos dentro del grupo sobre la organización y dirección del trabajo, un verdadero trabajo en equipo. Aquellas que afectaban al trabajo en equipo se reflejaron en un informe final, anexo a las conclusiones, y contribuyeron a reflexionar sobre la elaboración de los trabajos en equipo.

El 20% restante de la nota final del cuatrimestre lo constituyen los exámenes no liberatorios; en este caso lo que se pretende es fomentar el trabajo continuado de los alumnos incidiendo en su nivel de responsabilidad. Al mismo tiempo y dado que realizan un examen oral sobre el contenido de la materia, estos exámenes no liberatorios consisten generalmente, salvo los alumnos que cursan Derecho Constitucional I en el primer semestre, en la resolución de casos prácticos cuyo fin es que el alumno se ejercite en la aplicación práctica de los principios teóricos aprendidos en el aula. Son acciones complementarias de aprendizaje que favorecen la adecuada comprensión de los temas que constituyen el programa de la asignatura. La finalidad es permitir que los alumnos trasladen a supuestos concretos los conocimientos adquiridos en el aula, iniciarles en el manejo de los textos legislativos que profesores de los cursos superiores dan por supuesto y favorecer el estudio previo de los temas que serán objeto de examen..

El 10% de la nota que en la gráfica aparece descrita como DC pretende medir el grado de implicación del alumno en la asignatura; evalúa el trabajo e información aportado por el alumno en el aula: exposición de temáticas de actualidad con crítica fundada, exposición voluntaria de cuestiones que revistan interés para la clase, resolución de casos prácticos en el aula, al ser voluntaria –la resolución de casos prácticos, que no constituyan examen, facilitan el aprendizaje y la responsabilidad del alumno- intervenciones explicativas en el aula... Cada vez que el alumno interviene en el aula, tomo nota y corrijo el trabajo realizado que se incorpora a su nota en esta apartado. Para ser calificado hace falta un mínimo de dos intervenciones.

Para permitir la enseñanza-aprendizaje en competencias, ha sido necesario transformar la metodología de enseñanza en el aula distribuyendo el tiempo entre las explicaciones en el aula –clases presenciales –, las tutorizaciones de trabajos, la enseñanza-aprendizaje de la resolución de casos prácticos, las exposiciones orales y su técnica ... La modificación más importante hace referencia a la comprensión de los conocimientos básicos de la asignatura que al exigir la

implicación de alumno en su aprendizaje disminuye el tiempo en el que el profesor se limita a exponer contenidos.

A principio de curso entrego apuntes de la asignatura, parte elaborados por mi, o bien un índice que incluye una recopilación de artículos o temas de diferentes libros y autores que versan sobre los epígrafes de mi programa; este material es una guía que sirve de orientación al alumno y que sustituyen los apuntes que tradicionalmente toma el alumno en el aula. Para que el alumno pueda seguir correctamente las clases, se le exige que haya leído y preparado con antelación a la clase el contenido de la lección a desarrollar. La sistemática de las clases es, en general, la que sigue: se realiza una breve explicación global del contenido del tema precisando aquellos aspectos que pudieran revestir mayor complejidad para el alumno; con las dudas que hayan surgido en la lectura del tema y las aportaciones individuales de los alumnos completamos la explicación. Este sistema permite que los alumnos escuchen el contenido de la lección sin la preocupación de tomar apuntes, sólo deben tomar nota de las sugerencias o cuestiones que se plantean al hilo del tema que se desarrolle, o bien que resulten de tratar temas de actualidad.

Esta mecánica de enseñanza-aprendizaje sobre el contenido exige la participación activa del alumno y el ejercicio de responsabilidad en su aprendizaje, ambos principios requeridos en el proceso convergencia europea, a la vez que contribuye a que el alumno comprenda la materia que será parte de su evaluación, antes del examen que constituirá parte de su evaluación. Permite además que el alumno realice una primera reflexión sobre el contenido, que será de gran utilidad para entender el sentido de la explicación que le ofrece el profesor en la lección expositiva.

Desde el punto de vista del docente permite que el tiempo que antes empleaba en explicar cada epígrafe del programa sea empleado en el desarrollo de competencias que también constituyen una parte importante de mi asignatura conforme a los requerimientos del espacio de enseñanza superior europea. En el sistema tradicional, seguido antes de la implantación del proceso de convergencia, al menos el 80% del tiempo del crédito, del tiempo de clase, era destinado a lecciones expositivas que desarrollaban las habilidades del profesor en explicar el tema correspondiente. El Proceso de Bolonia exige que “el tiempo de clase” se destine a desarrollar las competencias del alumno a través de los mecanismos de enseñanza-aprendizaje que determine el profesor.

Es un hecho que la diversificación de la evaluación y que el método que empleemos en el aula tendrá un gran impacto sobre el aprendizaje del alumnado. Cuando se realiza la evaluación en una única prueba al final del curso, la gran mayoría de los estudiantes posponen el estudio hasta unos pocos días antes del examen, como resultado los conocimientos de la materia a largo plazo suelen ser escasos ya que, un gran número de conocimientos aprendidos en muy poco tiempo no se retienen bien. El sistema descrito motiva al alumno, a la par que permite además incidir en la evaluación de competencias difícilmente practicable con el sistema tradicional de evaluación.

La evaluación continua permite que el alumno aprenda progresivamente, que pueda auto-evaluarse e incluso que identifique carencias de conocimiento en las sucesivas pruebas, además que la ejecución de un trabajo, una exposición oral en el aula, la realización de exámenes no liberatorios, un análisis jurisprudencial, o el trabajo cuatrimestral, en definitiva que el proceso de enseñanza aprendizaje compute en su evaluación puesto que forma parte de su aprendizaje.

En definitiva nuestra propuesta de evaluación formativa continua conlleva una acción permanente de valoración y reflexión sobre el desarrollo y evolución del aprendizaje de los estudiantes. La evaluación de carácter formativo implica para el docente “ir detrás de”, reconocer lo que sus estudiantes hacen y cómo lo hacen a partir de las evidencias que dejan sus actuaciones académicas, para valorarlas y a la vez proponer alternativas de cambio y mejora. Proporciona al profesor datos valiosos relativos a la orientación didáctica en el aula pero también a su autoevaluación, lo que contribuye a la calidad del sistema educativo. A nuestro juicio esta modalidad de evaluación es una de las que ofrece mayor riqueza de datos útiles para comprender, en toda su amplitud y profundidad, el proceder de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que permite, por lo tanto, intervenir y perfeccionar su actuación.

.

.

.

